



GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais – Trabalho 984

## CRIANÇAS NEGRAS, CURRÍCULO BRANCO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CODÓ-MA

Liliam Teresa Martins Freitas – UFF/IFMA

Agência Financiadora: IFMA

### Resumo

O presente trabalho tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa de Mestrado em Educação da Universidade Federal Fluminense, realizada com crianças e professoras em Codó, cidade do interior do Maranhão em que cerca de 85% da população é negra, que investigou a relação entre o contexto sócio-histórico e cultural deste município, a dinâmica curricular de uma instituição de educação infantil e a construção da identidade de crianças negras. A abordagem metodológica privilegiou aspectos qualitativos, sem abandonar a quantificação de alguns aspectos, além da pesquisa-ação, e a perspectiva teórica estudada foi dos Estudos Culturais. Na instituição pesquisada, o ideal de branqueamento estava presente desde as ilustrações colocadas nas paredes às atividades pedagógicas docentes, o que suscitou a necessidade de um plano de transformação, construído com uma professora que incluiu as atividades com referenciais negros positivos. Este plano dentro desse contexto, em um período reduzido, provocou efeitos na maioria das crianças negras que passaram a se autotransformar de acordo com as suas características fenotípicas, e de crianças aparentemente brancas se reconheceram como negras por terem algum familiar negro. A realização da pesquisa provocou também a desnaturalização das “paredes brancas” da instituição e discutiu a questão racial no seu interior.

**Palavras-chave:** Educação infantil; Crianças negras; Currículo; Identidade.

### Introdução

Este trabalho se insere na produção de pesquisas que têm apresentado a infância como uma construção social, destacando as crianças como atores ativos na vida social. Esse novo olhar sobre a infância suscita, por um lado, o debate sobre a formulação de leis e diretrizes que incluam este nível de ensino e, por outro, abre espaço para a relação com as questões de raça, etnia, econômicas, culturais, etc. São poucos os estudos sobre crianças negras na educação infantil realizados no Brasil, principalmente na região nordeste (FAZZI, 2006; CAVALLEIRO, 1998).

Nesse contexto, a promulgação da lei federal 10.639 de 2003, que já completou mais de uma década de existência, que traz a obrigatoriedade da História da África e

Cultura Afro-brasileira em todo o currículo das escolas da educação básica. Essa é a luta de sujeitos que não se veem representados adequadamente no currículo “branco”, em que o negro muitas ainda é inferiorizado e preso a “escravidão”. E essa cultura selecionada na escola constrói identidade e auto-estima, e influencia na aprendizagem deste segmento racial.

Neste estudo, investiguei de que maneira o currículo de uma instituição infantil tem implicações para a construção da identidade racial das crianças, relacionando-se o currículo com o contexto histórico e sociocultural de Codó, cidade conhecida pela religiosidade afro-brasileira. Entre as questões que justificam o estudo das relações raciais na educação infantil estão: Que representações permeiam o universo escolar de crianças que estão em formação? Como estas representações são assimiladas no cotidiano da educação infantil? Como trabalhar a problemática racial neste nível de ensino? Assim, este trabalho integra e acompanha este campo de estudos, centrando-se na criança, especificamente negra, no seu pertencimento racial e no reconhecimento da sua identidade racial, em uma sociedade marcada pelo racismo.

Os objetivos desta pesquisa foram: 1) geral: analisar a especificidade da construção da identidade racial de crianças, a partir da dinâmica curricular de uma instituição de Educação Infantil em Codó, Maranhão; 2) específicos: compreender a construção da identidade das crianças em uma instituição de Educação Infantil, situada em Codó, uma cidade com um contexto sociocultural com predominância de aspectos culturais negros; contextualizar a realidade histórica e sociocultural de Codó; analisar o currículo de uma instituição de Educação Infantil, a fim de averiguar a relação entre a dinâmica curricular e o contexto regional caracterizado; investigar no currículo da escola selecionada o espaço de construção da identidade racial através da análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e da observação da dinâmica curricular; analisar as determinações legais sobre a Educação Infantil de modo geral e, particularmente, sobre as relações raciais na Educação Infantil.

Este artigo está dividido em três partes: a primeira visa abordar as questões conceituais sobre identidade; No segundo momento, discutir currículo e os imbricamentos com a Lei Federal 10.639; E por último a análise da pesquisa de campo em uma instituição de educação infantil em Codó- MA.

## 1. Identidade

A identidade tem se destacado como questão central nas discussões contemporâneas nas sociedades do final do século XX. A complexidade dessas sociedades está em outras divisões sociais, explicitada pela política de identidade, na qual a “raça”, a etnia e o gênero são centrais, e a contestação das identidades que supostamente seriam deduzidas da posição de classe. A própria posição de classe está mudando. E essas questões aparecem na vida social como a relativa diminuição da importância das afiliações baseadas na classe, tais como os sindicatos operários, e o surgimento de outras arenas de conflito social, tais como as baseadas no gênero, na “raça”, na etnia ou na sexualidade (WOORWARD, 2013).

Woorward (2013) situa que a luta política atualmente tem se concentrado em torno das identidades e, com efeito, a disputa entre as diferentes identidades, enquanto que nos anos 70 e 80, a luta era descrita e teorizada em termos de ideologia em conflitos. Esse quadro tende a reforçar o argumento de que existe uma “*crise de identidade*” no mundo contemporâneo. Com a emergência da “política de identidade” e os chamados “novos movimentos sociais”, com questões como etnia e “raça”, o gênero, a sexualidade, a idade, a deficiência, a justiça social e as preocupações ecológicas, produzem-se novas formas de identificação.

Essas mudanças nas estruturas sociais têm efeitos nos processos e instituições educacionais. Silva (2013) afirma que as questões do multiculturalismo e da diferença são recentes na teoria educacional crítica, mas que se tornaram, nos últimos anos, centrais. Entretanto, segundo ele, ainda falta uma teoria da identidade e da diferença, o que causa uma estranheza para esse autor, já que até as pedagogias oficiais vêm tratando dessas questões e têm reconhecido como legítimas questões de conhecimento, mesmo que de maneira marginal como temas transversais. Esse autor defende uma pedagogia crítica e questionadora que coloque no seu centro a análise da política da identidade e da diferença.

O conceito de identidade tem sido submetido a uma severa crítica. Hall (2011) esclarece que fez uma apropriação do termo “identidade” que não é, seguramente, partilhada por muitas pessoas e pode ser mal compreendida e que na própria área da teorização sobre o sujeito e a identidade, há certos problemas. Para ele, deveríamos falar de identificação e vê-la como um processo em andamento, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada. As identidades são o resultado de um processo de identificação, e não são compreendidas com um produto acabado. Sobre a complexidade da questão

conceitual de identidade, que se constitui como um fenômeno social complexo, que no momento que escrevo está sendo muito discutido e questionado.

Hall (2011) defende o reconhecimento da identidade, mas não qualquer identidade. Ele argumenta a favor de uma identidade não essencialista como uma questão de “tornar-se”, em que há a fluidez, a partir da qual se percebem diversas formas pelas quais a própria identidade do que significa ser um negro, ou gay ou mulher tem mudado ao longo do século.

E a famosa pergunta “Afinal, quem é negro?” não pode ser respondida com base em um único critério racial, já que o conceito de “identidade recobre uma realidade muito mais complexa do que se pensa, englobando fatores históricos, psicológicos, linguísticos, culturais, politico-ideológicos e raciais” (MUNANGA, 2009, p. 14). No Brasil, essa pergunta é respondida geralmente com base na marca, na aparência, no fenótipo, no qual se incluem a tonalidade da cor da pele, o tipo de cabelo e o formato de partes da face – nariz, boca, etc. – e, não na origem racial de um indivíduo, diferente dos Estados Unidos. Destarte, quanto mais próximas forem as características pessoais de um indivíduo em relação ao tipo negroide, maior a probabilidade de que essa pessoa venha a ser discriminada ao longo de seu ciclo de vida (NOGUEIRA, 1985 apud OLIVEIRA, 2015; PAIXÃO, 2006).

## 2. Currículo

O currículo está intrinsecamente relacionado às questões de seleção/exclusão e organização do que será ensinado, e a relação disso com os interesses de grupos sociais dominantes. Ele é constituído por saberes e normatizado por eles, regido por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e em que se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre coisas e seres do mundo (COSTA, 2001).

Essas dimensões vêm sendo discutidas na teoria curricular: o currículo escolar como um campo em disputa em que estão em jogo as representações, identidades, relações de poder e as concepções de currículo (COSTA, 2001; SILVA, 2013). E as relações de poder sob a aparência de apenas epistemológicas: Quais conhecimentos e saberes farão parte do currículo? Como selecionar? Por que estes e não aqueles? Essas dimensões do currículo envolvem o “que”, que implica no “ser”, isto é, as questões de identidade e subjetividade, que remetem à própria etimologia da palavra *curriculum*, que

significa pista de corrida. Nesse caminho, acabamos nos tornando o que somos: “Talvez possamos dizer que além de uma questão de conhecimento, o currículo é uma questão de identidade” (SILVA, 2014, p. 15-16). E é sobre este ângulo que as teorias do currículo têm se concentrado.

Uma das principais reivindicações do movimento negro ocorre no currículo pela Lei Federal nº 10.639 de 2003<sup>1</sup>, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, institui a temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e sua obrigatoriedade para as instituições educacionais da educação básica, cujo conteúdo programático refere-se ao estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira.

No texto principal da Lei Federal nº 10.639, a educação infantil não está contemplada, essa inserção se deu paulatinamente com a aprovação do Parecer CNE/CP nº 03/2004 que institui “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, através da Resolução CNE/CP nº 01/2004 que regulamenta a lei, e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes, de 2009. No entanto, Rosemberg (2012) realiza uma crítica ao movimento negro e à Lei Federal nº 10.639, que não considerou explicitamente a educação infantil. Para a pesquisadora, que estuda creches e pré-escolas e, particularmente, crianças negras, mais uma vez a educação infantil foi esquecida. Segundo a autora, há uma exclusão da educação infantil e os sujeitos, crianças de 0 a 6 anos, dando o mesmo tratamento excludente e discriminatório, que por vezes a sociedade dispensa a elas e, conseqüentemente, à educação, assim como na pesquisa acadêmica. De acordo com essa estudiosa (2012), em uma pesquisa recente, há pouca produção acerca de temas relacionados a questões étnico-raciais e educação infantil, como defendido aqui, principalmente na região nordeste. Essa constatação de poucas pesquisas sobre crianças negras e educação infantil é endossada por Cavalleiro (1998). Situação essa oposta aos Estados Unidos, onde é uma ampla e consolidada área de estudos, com diversas pesquisas e autores de várias perspectivas, em que os primeiros apareceram na década de 1930, segundo Fazzi (2006).

Uma das principais reivindicações dos movimentos negros na educação, o da mudança curricular, foi, finalmente atendida, pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08,

---

<sup>1</sup>A Lei 11.645/08 acrescenta a obrigatoriedade dos estudos da História e Cultura Indígena, passando, portanto, a contemplar aspectos da cultura dos dois grupos raciais historicamente discriminados, indígenas e negros.

que, alterando dispositivos da LDB, tornaram obrigatório o ensino da temática história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio das redes pública e privada do país. Sendo uma das ações de maior mobilização atual no campo das relações raciais na educação, a aprovação e a implementação da lei constituem exemplos de política de reconhecimento de identidade cultural negra. Não por acaso, essa lei se restringe especificamente às escolas de ensino fundamental e médio: a educação infantil foi excluída: trata-se de desenlace de longo percurso histórico (ROSEMBERG, 2012, p. 33).

Valente (2011) corrobora com Rosemberg (2012) e afirma que é nesse nível da educação é que se apresenta o quadro educacional mais grave para as crianças negras, entretanto, as propostas curriculares para o enfrentamento do preconceito e discriminação raciais foram até então dirigidas para o ensino fundamental e médio, e negligenciam a educação infantil. Cavalleiro (1998) cita a dificuldade que se tem de se realizar pesquisas com crianças muito pequenas que está relacionado com a invisibilidade deste segmento populacional na pesquisa acadêmica e poucos conhecimentos metodológicos para essas investigações.

Diante desse quadro, o movimento social negro, os intelectuais negros e militantes passaram a incluir em suas agendas de reivindicações junto ao Estado Brasileiro de mudanças no sistema educacional para que contemplassem a história dos negros e dos africanos. Era uma luta também contra o *dogma mais forte da democracia racial* (HASENBALG, 1996, p. 237). Parte desta reivindicação presente na Lei federal nº10.639 já constava na declaração final do I Congresso do Negro Brasileiro, que foi promovido pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), no Rio de Janeiro, entre 26 de agosto e 4 de setembro de 1950, portanto, há mais de meio século (HASENBALG, 1996) e, em outras conquistas, como várias leis que de maneira geral versam sobre o mesmo assunto nas esferas municipais e estaduais no contexto da prática de um sistema educacional complexo, no qual o racismo incide em uma sociedade racista e excludente que mantém o discurso de democracia racial.

A inserção da temática da cultura e história afro-brasileira e indígena no currículo, está no contexto das lutas pelo poder, que nas sociedades contemporâneas são mais simbólicas e discursivas (HALL, 2011). Essas lutas se dão tanto no interior quanto no exterior das instituições educacionais, caracterizadas pela coexistência de grupos sociais com interesses e com postulações ideológicas e culturais heterogêneas, para os quais a escolarização constitui um trunfo social, político e simbólico. Essa disputa envolve um processo mais amplo por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade em que

identidades são construídas (SILVA, 2013). A esfera da cultura está inscrita e sempre funciona no interior do “jogo do poder”, é controlada e regulada, conseqüentemente, no sistema educacional.

### **3. Adentrando em uma instituição de educação infantil em Codó**

#### **3.1. Codó, cidade famosa pela religiosidade afro-brasileira**

Codó é um município do estado do Maranhão, criado pela Lei Estadual n.º 133, de 16 abril de 1896, sancionada pelo governador Alfredo da Cunha Martins (MACHADO, 1999), localizado na região Nordeste do Brasil, é o sexto município mais populoso do estado, e como a maioria da população do estado, assim como a de Codó, é (se autodeclara) negra. Esta cidade está situada no cerrado, região dos Cocais, que foi um dos três polos nos quais se concentrou o comércio e distribuição africanos escravizados (MACHADO, 1999). De acordo com os dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Maranhão possui cerca de 75,2 % de população negra<sup>2</sup> e é o segundo estado com maior número de comunidades remanescentes de quilombos. E em Codó, 83% da população de 118.038 mil pessoas que se autodeclaram negras: os pretos 15.498 e os pardos, 84.435, o que totaliza 99.933 mil negros, seguidos de 16.739 brancos, 1.262 amarelos e 104 indígenas (IBGE, 2010). Dessa população codoense, 81.043 mil moram na zona urbana, e 37.029 mil na zona rural.

A cidade de Codó é muito religiosa, ganhou notoriedade ao ser considerada a “*capital mundial da feitiçaria*” ou “*capital da magia negra no Brasil*” (FERRETTI, 2001), “terra de macumbeiros<sup>3</sup>”, “centro principal dos macumbeiros maranhenses” (MACHADO, 1999, p. 186-187). Essa fama é explorada pela mídia, que em grande parte a faz de maneira estigmatizadora e preconceituosa.

No entanto, a maioria da população, de acordo com o IBGE, declara-se católica (98.439) e participa, direta ou indiretamente, da religião afro-brasileira, evangélicos (13.162), umbanda e candomblé (650 indivíduos), menor que a parcela de 3.921 que disseram não ter religião. Mesmo em uma cidade atravessada por centenas de terreiros e que tem fama por sua religiosidade de afro-brasileira, os adeptos dessa, a maior parte,

assumem-se como católicos, religião da maioria da população brasileira. Por isso, o número nos censos demográficos não corresponde à realidade (CUNHA, 2013).

### **3.2 Metodologia e sujeitos da pesquisa**

Para a realização dessa investigação considerei a perspectiva teórica dos Estudos Culturais, que concebem o currículo como campo de significados, lutas e poder na disputa pela identidade social e cultural. Tal abordagem problematiza o currículo, que é racialmente enviesado, diferente da teorização crítica do currículo que inicialmente se centrava na dinâmica de classe. Essa perspectiva que utilizo privilegia o enfoque qualitativo de pesquisa que não exclui os dados quantitativos (MINAYO, 2011). Como procedimentos de investigação, realizei uma revisão de literatura sobre relações raciais e educação infantil, e para a pesquisa de campo escolhi a observação, a entrevista e a análise de leis e documentos, escolhas essas que foram sendo alteradas posteriormente.

Para a investigação de campo foi selecionada uma turma do nível dois da educação infantil, alunos de cinco anos, de uma instituição que pertence à rede municipal de Codó, e esta escolha foi feita a partir dos contatos com alguns pesquisadores que mediarão a minha relação inicial com a instituição. A turma selecionada para a pesquisa foi a da professora Marcela, por ser a que tinha mais crianças negras e porque a docente permitiu que eu ficasse na sala de aula para acompanhar a dinâmica curricular e aceitou, inclusive, a mudança da observação para o plano de transformação. A turma possui 24<sup>4</sup> crianças, a maioria é de meninos com 58,33% (14) e 41,66 % (10) são meninas, e são crianças de segmento social baixo.

Mesmo estando situada em uma cidade na qual predominam aspectos culturais negros, e a maioria de seus alunos e alunas sejam negros, durante as duas primeiras semanas, constatei que essa instituição educacional privilegiava o ideal de branqueamento, que está explícito nas paredes, por meio de cartazes nos quais as imagens de negros estão ausentes. Diante desse quadro encontrado na instituição de educação infantil, decidiu-se pelo desenvolvimento de um plano de transformação, interferindo na dinâmica curricular, concebido dentro do viés da pesquisa-ação (BARBIER, 2007), diferente da metodologia convencional, que havia sido a primeira escolha. Thiollent

---

<sup>4</sup> De acordo com a Resolução n. 8/2010 do Conselho Nacional de Educação que estabelece os seguintes referenciais de número máximo de alunos por turma, são 22 na pré-escola.



(2011, p. 8) concebe a pesquisa-ação como método “para interligar conhecimento e ação, ou extrair da ação novos conhecimentos”. O objetivo dessa abordagem consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada, pois nem todos os problemas têm soluções em curto prazo: “compreender o problema e saber por que ele ocorre são essenciais para projetar mudanças que melhorem a situação” (TRIPP, 2005, p. 449). A pesquisa-ação não excluiu os procedimentos da pesquisa convencional, como a observação, análise de leis e documentos, levantamento de dados e entrevista semiestruturada, que já haviam sido escolhidos para este estudo.

Na análise empreendida aqui, as profissionais, crianças e a própria instituição educacional receberam nomes fictícios, opção que se justifica com o objetivo de preservar a identidade da instituição e das pessoas.

### **3.3 As primeiras impressões na instituição de educação infantil e o plano de transformação**

O ambiente da instituição de educação infantil pesquisada em Codó, marcado pelo ideal de branqueamento, espaço em que também acontece a construção da identidade das crianças e que é desfavorável às crianças negras. As primeiras impressões da instituição Criança Codoense<sup>5</sup> evidenciaram claramente a presença do ideal de branqueamento, práticas políticas clientelistas e que ferem os princípios de um Estado laico em um espaço público. Constatou-se a falta de imagens no ambiente escolar, do pátio às salas de aula, que afirmem positivamente a população negra, e que a maioria das representações eram brancas e/ou loiras nas portas dos banheiros e das seis salas de aula e no seu interior. Estas constatações remetem à pesquisa da Cavalleiro (1998), em uma instituição de educação infantil, em São Paulo em 1997, em que havia ausência de cartazes de crianças não brancas, reproduzindo o modelo de beleza branca-europeia predominante nos meios de comunicação e na vida social.

Eu e a professora Marcela fizemos uma classificação da cor das crianças, assim como pedimos a autotransclassificação. Para a professora: 45,84% das crianças eram pardas, 20,83% pretas e 33,33% brancas. Para a pesquisadora: 33,33% pardas, 29,16% pretas e 37,5% brancas. Na autotransclassificação das crianças, eram 57,15% (12) brancas, 23,80% (5) de pretos e 19,05% (4) amarelos. A autotransclassificação tendeu ao branqueamento, numa

---

<sup>5</sup>De acordo com a Proposta Político-Pedagógica, essa instituição é denominada “jardim”, e foi criada em 2007 e reinaugurada com uma reforma e ampliação em 16 de abril de 2012. Omitimos o nome da escola e das professoras por trazer questões delicadas às pessoas envolvidas.

turma em que a maioria é negra, mas se declara branca e outras amarelas. De acordo com as informações da ficha de matrícula, 70,83% (17) eram católicos e 29,16 % (7) evangélicos.

Havia um salmo da bíblia colado na porta da secretaria dessa instituição. Questionada sobre o motivo pelo qual as religiões de matriz africana estavam ausentes, a resposta da diretora foi “Isso aí não!”. O discurso é o de que a escola é aberta, mas a instituição privilegia as religiões hegemônicas que representam a cultura dominante através de práticas já naturalizadas, e outras como as de matriz africana e outros credos minoritários e os não religiosos são invisibilizados no espaço público ( CUNHA, 2013).

Esse panorama encontrado vai de encontro ao Projeto Político Pedagógico da instituição que tem como um dos objetivos: “respeitar a diversidade cultural do alunado considerando os grupos sociais a que estão inseridos, como: religião, sexualidade e etnia”. Objetivos como estes que tratam de um ensino de qualidade que tem como proposta o respeito à diversidade e o direito das crianças de terem um tratamento igualitário coerente com a sua singularidade e diferença, o que não se concretiza na dinâmica curricular.

Diante dessa realidade, de ideal de branqueamento na instituição e de um silenciamento sobre temática negra, elaborei junto com a professora Marcela o Plano de transformação, que teve como tema a valorização da Cultura e História Afro-brasileira e Africana, durante um mês. O plano teve como objetivos: 1) Como objetivo geral: inserir no currículo da educação infantil referenciais positivos da História e Cultura Africana e Afro-brasileira que rompam com o modelo pedagógico vigente que ainda exclui ou marginaliza a temática negra. 2) Como específicos: proporcionar condições às crianças para se apropriarem de saberes sobre a história e a cultura Afro-brasileira; oferecer às crianças uma literatura infantil em que elas possam ver-se representadas nas imagens e também na história contada; e possibilitar que as crianças negras vejam representadas sua estética no espaço escolar.

A metodologia deste plano contou com diversas atividades: como contação de histórias com diversos livros de literatura com personagens negros – a maioria foi tirada do próprio “baú da imaginação” da escola –, filmes como *Kiriku* e *A Princesa e o Sapo*, autorretrato, desenho para colorir, história, vídeo e aula sobre a capoeira e a roda de conversa que estava presentes todos os dias. Além de colocar mais cor “negra” na ornamentação da sala com representações de crianças e personagens na sala com uma princesa, uma criança, um palhaço e uma chamada com um menino negro.

### 3.4 O processo de desenvolvimento do plano e suas repercussões do comportamento da professora e dos alunos

Houve participação efetiva das crianças da turma e com elas o entusiasmo, tanto as brancas, que eram minoria, como as negras, a maioria. Começamos como *A Princesa e o Sapo*, o primeiro filme da Disney que é protagonizado por uma princesa negra, que despertou atenção delas. Mostraram alegria quando trouxemos à sala a televisão e o aparelho DVD. Quase no final do plano, levamos outro filme, *Kiriku*, personagem com o qual os alunos e alunas se identificaram bastante, por ser um guerreiro africano infantil. No final desse filme, Lucas pediu para assistir de novo *A Princesa e o Sapo*.

Fazíamos sempre roda de conversa. No início era difícil fazer a roda já que não era uma prática comum, os alunos conversavam e se dispersavam. Depois os alunos já ajudavam na arrumação da sala para a realização das rodas. Eram nelas que conversávamos sobre o final de semana, religião, livros lidos e filmes assistidos.

Ao solicitarmos a confecção de um cartaz com a princesa negra para ornamentar a sala, a professora da turma não ficou satisfeita com o trabalho realizado e por isso estava temerosa, receando que o comportamento dos alunos fosse pejorativo em relação à imagem. Entretanto houve receptividade de parte das crianças, em oposição à expectativa da professora.

Havia também os alunos Lucas e Daniel que se reconheceram como negros apenas uma vez, apesar de dizerem que achavam os diversos personagens negros que trabalhamos bonitos. No meio do plano, Daniel, falou na roda de conversa que a personagem era feia porque a cor da pele que era preta. Jorge disse que era bonita. A professora interveio e disse que ela também tinha a pele preta e perguntou: eu sou feia por causa da minha cor? Os alunos disseram que não, que era bonita. Perguntamos para o Daniel qual era sua cor, ele disse que não lembrava. Ele disse que a princesa Tiana, negra, era feia e, Juliana falou que achava ela bonita. E fomos lendo, pesquisando, conversando e interferindo no imaginário, desconstruindo com eles, em especial as crianças negras, os equívocos sobre sua identidade racial.

Depois da exibição do filme *A Princesa e o Sapo*, realizamos uma roda de conversa na qual a professora Marcela tinha nas mãos a princesa Tiana confeccionada com o material EVA. Os meninos, principalmente, foram mais para perto da professora olhar a princesa: Lucas ficou no colo da professora junto com a princesa. As crianças

disseram que gostaram do filme, que ela era marrom, e que era bonita. Perguntamos com quem a princesa do filme se parecia, Lucas e Durval falaram que ela parecia comigo e, Mateus disse que com a professora, mas nenhuma das crianças respondeu que se parecia com ela ou com o (a) colega. Na roda contaram que já tinham visto alguma princesa negra como ela em outros filmes ou histórias, entretanto, na hora de falar da história os alunos só lembravam do filme *A Princesa e o Sapo*. A partir da história, foi solicitado aos alunos e alunas que pintassem a Tiana, a princesa negra do filme, como ela era para saber se as crianças haviam se identificado com essa princesa que tinha, diferentemente das outras que eles conheciam, a cor preta, cor essa da maioria dessas crianças. Nessa atividade, muitos olhavam para a princesa negra confeccionada colocada na parede onde antes havia apenas personagens brancas. Houve essa identificação das crianças com a principal personagem do filme, a Tiana: a maioria dos alunos, 14 deles, que a pintaram bem colorida; e uma parte de negra, 8 deles com de lápis marrom ou preto.

Colocamos nas paredes as pinturas da princesa negra dos alunos e, eles apreciavam seus desenhos e dos colegas, além da princesa Tiana de EVA. Mateus disse para Bento que a dele era linda e mandou um beijo para sua “obra”. Eduardo, criança negra, me pediu para fazer o desenho da princesa e o sapo em seu caderno no dia seguinte de exibição do filme

Nas leituras das histórias perguntávamos qual era a cor dos personagens, que eram negros, se havia alguém na sala com a mesma cor. Alguns alunos se identificavam com negro, sejam preto ou pardo, como a Nara (que no início dizia que sua cor é cor da pele), Luciano, Ilma, Manuela, Jorge e Maia. Jorge, por ter a pele mais escura, era o mais apontado pelos colegas como preto e o que parecia com os personagens negros das histórias infantis. A identidade social/racial é construída na interação com o outro, que também nos define, e esse reconhecimento de quem é negro passa pela marca/fenótipo. Havia algumas resistências como a do Daniel, aluno negro, que apenas uma vez disse que sua cor era preta. No início, disse que era marrom, depois que era branco, cor da pele (cor rosa) – esta última lembra muitas vezes personagens da Televisão e de livros infantis, que são de cor branca com um tom roseado –, e uma vez amarela. As atividades desenvolvidas não alteraram a posição dele e de Lucas em relação a se autodeclarar como pretos ou pardos, por mais que tenham se mostrado encantados com os personagens negros trabalhados na sala de aula a partir dos filmes e dos livros infantis.

Pedimos um autorretrato e que as crianças colocassem no desenho a cor da sua pele. Para esta atividade levamos um pequeno espelho para que elas se olhassem, identificando a própria cor. Lucas me disse que era branco, juntei meu braço com o dele e mais um aluno branco e, questioneei a resposta dele. Ele disse que a cor dele era mais parecida comigo, mas que era por causa do sol. Na atividade se pintou de preto, contudo, achava que não era sua cor, pegou o lápis de cera rosa claro que chamou de “cor da pele” e pintou por cima do preto. Na hora da contagem por cor se declarou branco.

Como explica Gomes (2005), é um desafio para o negro desde criança construir uma identidade negra positiva de si mesmo em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, em que o ideal de branqueamento está nos painéis, na Tv, nas propagandas, nas páginas dos livros e revistas, nas histórias infantis e nas instituições educacionais. Esse aluno negro sofre de uma violência pela impossibilidade de concretização de realizar o seu desejo de tornar-se branco, já que a sua pele é negra e tem a estrutura psíquica afetada (COSTA, 1983).

Colocamos cinco bonecas na sala de aula, sendo duas brancas e três negras, e as crianças poderiam brincar com elas antes da roda de conversa e no final da aula, já esperando os pais. As meninas brincavam com as bonecas negras, inclusive disputavam para ficar com elas, os meninos pegavam também e levantavam os vestidos da bonecas. Ainda no começo desse plano, como sugestão da professora Marcela, perguntamos para as crianças mostrando as duas bonecas, a negra e a branca, a diferença era só a cor entre elas, qual era a mais bonita, e a maioria disse que era a branca. Cabe ressaltar que mesmo em um contexto em que há o ideal de branqueamento, a partir do momento em que os referenciais positivos de identificação negra foram sendo oferecidos na literatura, cinema, nos cartazes, nos brinquedos, as crianças tenderam a se assumir, a afirmarem a identidade negra.

No final do plano de transformação perguntei a cada um individualmente a sua cor, e nessa autoclassificação das crianças: 33,33% (8) responderam que eram brancas; 20,83% (5) pretas e 16,66% (4) pardas, que totalizaram 37,49% de negras; 16,66% (4) amarelos; 8,33% (2) de crianças negras que ainda tinham problema em se reconhecer como negras, primeiro disseram que eram brancas e depois negras e; 4,16% (1) faltaram durante o tempo do plano e não que fizeram a autodeclaração. Essa autoclassificação tendeu ao enegrecimento com o crescimento de cerca de 14 pontos percentuais de negros que ocorreu com desenvolvimento do plano de transformação na instituição educacional

e, se aproxima um pouco mais da atribuição da cor dada pela professora e pela pesquisadora de negros, que é 66,66% e 62,49 % de negros, respectivamente. Nessa última autotaxação apareceram as categorias pardo que somou a dos pretos e, a amarela, nesta estão algumas crianças brancas e outras negras.

O plano de transformação nos seus limites atingiu seus objetivos, que foram alcançados a partir dos comportamentos das crianças que observamos através das práticas pedagógicas que contemplavam referenciais positivos sobre os negros e que iam de encontro à crença na inferioridade do negro e a um forte ideal de branqueamento. Crianças negras tiveram oportunidades de se serem reconhecidas no espaço da educação infantil e, duas brancas disseram que eram pretas em algum momento. Esse trabalho conseguiu também desnaturalizar algumas práticas que não eram contestadas e fazer algumas discussões sobre a questão racial que era silenciada.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Na investigação realizada aqui, em uma instituição de educação infantil em Codó, cidade que possui cerca de 83% da população negra, conhecida pelo terecô, e de pais e mães de santos famosos que povoam a sua história. O currículo da pré-escola é marcado pelo ideal de branqueamento e caráter religioso confessional (cristão), além das relações clientelistas entre as autoridades e profissionais que ocupam o cargo de direção de instituições educacionais como a pesquisada. O contexto sociocultural, com predominância de aspectos culturais negros não é contemplado, pelo currículo dessa pré-escola, mesmo com a proposta político pedagógica da pré-escola que reconhece interesses, diversidades, diferenças sociais, e a histórica cultural e pedagógica, a “cor” das crianças que frequentam essa instituição contrasta com as peças de ornamentação de crianças brancas e loiras e as práticas pedagógicas

Nesse ensejo, foi elaborado um plano de transformação, dentro de um viés de pesquisa ação, junto com uma das professoras para inserir no currículo dessa instituição referenciais positivos da História e Cultura Africana e Afro-brasileira para romper com o modelo pedagógico vigente que ainda exclui ou marginaliza a temática negra. Um recurso bastante utilizado foi o livro de literatura infantil com protagonistas negros, além de peças na ornamentação em que as crianças negras tiveram sua estética representada no espaço institucional. Esse trabalho produziu resultados positivos como: a autotaxação das crianças negras tendeu ao enegrecimento quando começaram a ter contato com

referencias negros positivos que antes era de embranquecimento, desnaturalizou algumas práticas que não eram contestadas na pré-escola como as paredes “brancas” e discutiu a questão racial que era silenciada.

## REFERÊNCIAS

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. (Série Pesquisa, v.3). p. 03 - 36.

BRASIL.. **Lei federal nº 10.639, de 09/01/2003**: Altera a Lei 9.394/96 para incluir o no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da Temática “História e Cultura afro-brasileira”. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10639.htm)>. Acesso em: 12 de Dezembro de 2014

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, datilo, 1998.

COSTA, Jurandir Freire. Prefácio: Da cor ao corpo: a violência do racismo. In: SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes de identidade do negro brasileiro em ascensão social**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

COSTA, M.V. Currículo e política cultural. In: COSTA, M.V. (org.). **O currículo nos limares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e religiões: A descolonização da Escola Pública**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito**. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

FERRETTI, **Encantaria de ‘Barbara Soeira’**: Codó, capital da magia negra?. São Paulo, Siciliano, 2001.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, v. 22, nº 2. Porto Alegre – RS: jul/dez 1997. p. 15-46. Disponível em: [http://www.gpef.fe.usp.br/teses/agenda\\_2011\\_02.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/teses/agenda_2011_02.pdf)

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10 ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HASENBALG, Carlos Alfredo. Entre o Mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil. In: MARCOS CHOR, Maio (org.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996. p. 235-249.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005

- MACHADO, João Batista. **Codó, histórias do fundo do baú**. São Luis: FACT/UEMA, 1999.
- MINAYO, Maria Cecília de Sousa (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- MUNANGA, **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção Cultura Negra e identidades)
- OLIVEIRA, Iolanda. SACRAMENTO, Monica Pereira do. Raça, currículo, didática e práxis pedagógica: In: OLIVEIRA, Iolanda de; GONÇALVES, Maria das Graças; MÜLLER, Tânia Mara Pedroso (orgs.) **Educação e Relações Raciais, vol. 1**, Rio de Janeiro/Niterói – CEAD/UFF/2015, p. 247-305
- ROSEMBERG, Fulvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais / São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.**
- SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais**. 13<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 2013, 133p.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.
- VALENTE, Ana Lúcia A Lei 10.639 e seus desafios. In: CUNHA, Ana Stela de Almeida (org). **Construindo Quilombos, desconstruindo mitos: a Educação For mal e a realidade quilombola no Brasil São Luís, SETAGRAF, 2011. 166p. 15-27 p.**
- WOORWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual IN: SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais**. 13<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 2013, 133p.